Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570157
Centre d'intérêt: 570

Emond, Maurice, 1941-.

Recherche exploratoire sur l'évaluation en rapport avec le Programme de formation à l'autonomie / Maurice Emond, Michèle Trottier ; [responsable, Maurice Emond ; pour la] Commission scolaire des Mille-Iles, Service de l'éducation des adultes. -- Laval : Le Service, 1984.
vii, 55 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement. Bibliogr.: f. 55.

ISBN 2-920586-03-3

Descripteur(s): *Autonomie *Développement de la personnalité *Adulte *Déficient mental *Programme de formation *Evaluation de l'apprentissage *Evaluation de programmes *Méthode d'évaluation *Programme d'évaluation *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Evaluation diagnostique *Evaluation continue

L'expérimentation du programme de formation à l'autonomie pour la personne adulte handicapée mentalement a amené les auteurs à se questionner sur l'impact de ce programme. Ce faisant, ils ont été amenés à s'interroger sur le processus d'évaluation mis en branle. Les auteurs considèrent, en effet, qu'une réflexion sur la dimension de l'évaluation est une porte d'entrée pouvant susciter certaines remises en question et certains changements. Le document tente d'amorcer cette réflexion par une recherche exploratoire visant à identifier des pistes de développement susceptibles d'améliorer l'action évaluative à l'intérieur de la démarche de formation.

Le document est divisé en quatre chapitres. Dans le premier, les auteurs identifient et questionnent leurs pratiques évaluatives. Dans le deuxième chapitre, ils clarifient certains concepts théoriques d'évaluation; ils établissent ensuite le lien entre cette théorie et leur modèle d'intervention. Enfin, dans le dernier chapitre, ils proposent une démarche pouvant les guider dans l'élaboration d'un modèle d'évaluation adapté à leur démarche éducative auprès de la personne adulte handicapée mentalement.

Type de document: r

EDUQ 8570157

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
SERVICE DE L'EDUCATION DES ADULTES

PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE POUR DES PERSONNES ADULTES HANDICAPEES MENTALEMENT

RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR L'EVALUATION EN RAPPORT AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE

EMOND, MAURICE
TROTTIER, MICHELE

LAVAL, JUILLET 1984

EDUQ 8570157

Responsable: Maurice Emond
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'éducation des adultes
203 boulevard Sainte-Rose
Sainte-Rose, Laval H7L 1L5
(514) 625-6951

Dépôt légal: quatrième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-920586-03-3

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
SERVICE DE L'EDUCATION DES ADULTES

PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE POUR DES PERSONNES ADULTES HANDICAPEES MENTALEMENT

RECHERCHE EXPLORATOIRE SUR L'ÉVALUATION EN RAPPORT AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE

EMOND, MAURICE
TROTTIER, MICHELE

LAVAL, JUILLET 1984

coordination : Maurice Emond

dactylographie et mise en page : Diane Bouchard

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

		No. de pages
	INTRODUCTION	2
I	L'EVALUATION A L'INTERIEUR DE NOTRE PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE POUR LA PERSONNE ADULTE HANDICAPEE MENTALEMENT	4
	1.1. Nos pratiques évaluatives	4
	1.2. Nos besoins et nos questionnements	7
	1.2.1. Pourquoi veut-on évaluer?	7
	1.2.2. Qu'est-ce qu'on veut évaluer?	9
	1.2.2.1. L'évaluation des apprentissages	9
	1.2.2.2. L'évaluation du programme	11
II	LES APPORTS THEORIQUES EXTERIEURS	13
	2.1. Définition générale de l'évaluation	13
	2.1.1. L'évaluation au plan conceptuel	14
	2.1.2. L'évaluation au plan opérationnel	15
	2.1.3. Conclusion	16
	2.2. Classification des types d'évaluation	18
	2.2.1. Selon l'objet à évaluer	18
	2.2.2. Selon le but de l'évaluation	18
	2.2.3. Selon l'objectif recherché	19
	2.2.3.1. L'évaluation diagnostique	19
	2.2.3.2. L'évaluation formative	19
	2.2.3.3. L'évaluation sommative	20
	2.2.4. Selon les critères utilisés	20
	2.2.5. Conclusion	21

No. de pages

2.3. Définition de certains termes connexes..... 22
2.3.1. Evaluation normative et évaluation critériée..... 22
2.3.2. Evaluation continue..... 23
2.3.3. Notation..... 23
2.3.4. Autonotation et auto-évaluation..... 23
2.3.5. Conclusion..... 23
2.4. Les modèles d'évaluation sommative et formative..... 24
2.4.1. L'évaluation sommative..... 24
2.4.1.1. Ses caractéristiques..... 24
2.4.1.2. Quelques problèmes..... 25
2.4.1.3. Eléments de solution..... 26
2.4.2. L'évaluation formative..... 27
2.4.2.1. Ses caractéristiques..... 27
2.4.2.2. Quelques problèmes..... 29
2.4.2.3. Eléments de solution..... 30
2.4.3. Conclusion..... 31

III LES LIENS ENTRE LA THEORIE ET NOTRE MODELE D'INTERVENTION..... 33

3.1. Notre modèle d'intervention versus les modèles d'évaluation formative et sommative..... 33
3.1.1. Philosophie éducative..... 33
3.1.2. Structure organisationnelle..... 35
3.1.3. Organisation pédagogique..... 35
3.2. Eléments transférables..... 37
3.3. Conclusion..... 40

		No. de pages
IV	PROPOSITION D'UNE DEMARCHE D'EVALUATION.....	42
	4.1. Etablissement d'une politique d'évaluation.....	42
	4.2. Procédures d'un plan d'évaluation.....	44
	4.3. Expérimentation et suites.....	51
	CONCLUSION.....	53
	BIBLIOGRAPHIE.....	55

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'expérimentation de notre programme de formation à l'autonomie pour la personne adulte handicapée mentalement, nous a amené à nous questionner sur ses effets pédagogiques et sur l'impact de ses apprentissages... donc, sur l'évaluation.

Nous voulons alors par le présent travail, nous arrêter sur le sujet de l'évaluation afin de poursuivre notre processus de réflexion sur l'ensemble de notre programme de formation. Nous considérons en effet qu'une réflexion sur la dimension de l'évaluation est une porte d'entrée pouvant susciter certaines remises en questions et certains changements.

Ainsi, ce document tentera d'amorcer cette réflexion par une recherche exploratoire visant à identifier des pistes de développement susceptibles d'améliorer notre action évaluative à l'intérieur de notre démarche de formation.

Pour ce faire, nous verrons dans le premier chapitre, à identifier et à questionner nos pratiques évaluatives. Le second chapitre nous permettra de clarifier certains concepts théoriques d'évaluation tandis que dans le chapitre trois, nous ferons le lien entre cette théorie et notre modèle d'intervention. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous proposerons une démarche d'évaluation pouvant guider notre réflexion et nos actions dans l'élaboration d'un modèle d'évaluation adapté à notre démarche éducative auprès de la personne adulte handicapée mentalement.

I

L'EVALUATION A L'INTERIEUR DE NOTRE PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE POUR LA PERSONNE ADULTE HANDICAPEE MENTALEMENT

I - L'EVALUATION A L'INTERIEUR DE NOTRE PROGRAMME DE FORMATION A L'AUTONOMIE POUR LA PERSONNE ADULTE HANDICAPEE MENTALEMENT.

Ce document se voulant une recherche exploratoire, il nous faut, bien sûr, explorer les apports théoriques extérieurs qui pourraient nous aider à mettre sur pied un modèle d'évaluation, mais il nous faut aussi explorer nos propres pratiques évaluatives de façon à en cerner le sens et ainsi identifier nos besoins relatifs à l'évaluation.

1.1. Nos pratiques évaluatives

Dans notre pratique auprès de la personne adulte handicapée mentalement, on a toujours considéré l'évaluation comme étant la pierre angulaire de notre modèle d'intervention. C'était pour nous, une opération ponctuelle réalisée quotidiennement et aussi en fin d'étape et en fin d'année. Elle permettait alors d'estimer, de situer et d'apprécier le cheminement fait par l'apprenant au niveau de l'atteinte des objectifs et aussi d'analyser le développement de l'intervention éducative.

Cette évaluation pouvait se faire de façon intuitive ou de façon déductive à partir d'informations recueillies pendant la durée du programme et ce, à l'aide d'instruments de suivi bâtis par l'équipe de formation sous forme de grilles. Certaines de ces grilles étaient utilisées pour les rencontres d'accueil:

- La fiche personnelle de l'apprenant qui synthétisait et consignait les propos recueillis en entrevue afin d'avoir une première image de l'apprenant en regard de son vécu familial et social.

- La fiche familiale qui synthétisait et consignait les propos de l'entrevue afin de tracer le profil social de la famille de l'apprenant.

D'autres grilles étaient utilisées pour faire le suivi quotidien:

- Le cahier de bord qui servait à témoigner des procédés pédagogiques utilisés dans la démarche de formation avec les apprenants.
- La grille de suivi au niveau des designs de formation qui relevait des informations concernant les designs de formation pour l'ensemble des apprenants du groupe: durée, fréquence, points forts, points faibles, etc.
- La grille de suivi du groupe dans une journée qui relevait des informations sur le fonctionnement du groupe et qui permettait de suivre l'évolution du groupe dans sa dynamique et dans son processus de socialisation.
- Le dossier de l'apprenant qui renfermait des remarques pertinentes quant aux comportements de l'apprenant en cours de projet de formation.
- La grille de suivi des apprentissages de l'apprenant qui relevait au jour le jour les objectifs, les contenus, les méthodes et les résultats d'une activité d'apprentissage pour chacun des apprenants.
- La fiche personnalisée de l'apprenant qui relevait à l'intérieur de la liste complète des designs de formation, ceux qu'un apprenant accomplissait journalièrement avec sa durée, sa fréquence, le thème prédominant, etc.

- Les rapports d'entrevue qui consignaient les éléments des rencontres individuelles avec les familles.

Les informations recueillies quotidiennement et les observations des formateurs de même que le partage et la mise en commun des différentes perceptions des membres de l'équipe de formation permettaient aussi de se faire une image continue de l'évolution de la démarche.

Enfin, la cueillette de toutes ces informations cumulatives nous permettait en fin d'étape, d'apporter une appréciation, ou positive ou négative de notre pratique:

- en identifiant des actions, des améliorations,
- en ramassant du "feedback",
- en nous donnant des images, des points de repères,
- en nous permettant d'identifier un mouvement dans le développement pédagogique de l'apprenant,
- en identifiant des changements à apporter.

1.2. Nos besoins et nos questionnements

Nos pratiques évaluatives qui étaient tantôt intuitives et tantôt déductives, se sont avérées généralement adéquates pour l'ensemble de notre pratique pédagogique. Cependant, on vise à les améliorer, les enrichir et les articuler de façon à ce qu'elles soient davantage axées sur certains concepts andragogiques inhérents à notre modèle d'intervention.

Ainsi, la création d'un modèle d'évaluation adaptable et adapté à la personne adulte handicapée mentalement pourrait faire l'objet d'une recherche subséquente et pourrait être basé sur des théories évaluatives déjà existantes, mais aussi être basé sur des besoins en évaluation que l'on identifiera dans le présent chapitre c'est-à-dire, basé sur des réponses à des questionnements tels que:

Pourquoi veut-on évaluer?

Qu'est-ce qu'on veut évaluer?

1.2.1. Pourquoi veut-on évaluer?

- On veut évaluer parce qu'on considère que l'évaluation a une place essentielle et fondamentale dans toute démarche éducative.

- On veut évaluer pour vérifier la progression des apprentissages réalisés par les apprenants.

- On veut évaluer pour juger de l'excellence de compétences acquises.

- On veut évaluer parce qu'on veut améliorer l'apprentissage des apprenants en ayant un regard sur les processus utilisés par l'individu dans une situation réelle d'apprentissage.

- On veut évaluer pour déterminer les activités d'apprentissage à suggérer.

- On veut évaluer pour améliorer la qualité de notre programme en provoquant un dialogue sur son importance et sa pertinence et sur l'efficacité des moyens didactiques employés, etc.

- On veut évaluer pour déceler les écarts entre les attentes des étudiants, les intentions des formateurs et les exigences du programme.

- On veut évaluer pour vérifier si les objectifs du programme sont atteints.

- On veut évaluer pour constater les déficiences du programme et de la démarche et pour y remédier.

- On veut évaluer pour apprécier les mérites d'un programme déjà expérimenté.

1.2.2. Qu'est-ce qu'on veut évaluer?

L'énumération des raisons pour lesquelles on veut évaluer nous amène à identifier deux pôles souhaités d'évaluation soit, l'évaluation des apprentissages et l'évaluation du programme.

1.2.2.1. L'évaluation des apprentissage

Dans notre programme de formation à l'autonomie pour la personne adulte handicapée mentalement, le formateur voit à préparer un plan de formation en collaboration avec l'apprenant. Ce plan de formation individualisé fait suite à une période d'apprivoisement et d'identification des acquis et il permet à l'apprenant de se fixer des petits objectifs qui sont en rapport étroit avec ses gestes quotidients. Et, l'atteinte de ces objectifs à court terme doit être vérifiée régulièrement... donc, évaluée.

Cependant, si l'on part du principe que l'objet premier de l'apprentissage est le processus d'apprentissage lui-même, il devient évident que l'apprenant doit apprendre à faire lui-même l'évaluation de ses apprentissages.

En effet, il doit être capable de discerner entre les objectifs atteints et ceux qu'il n'a pas atteints. Il doit apprendre à porter un jugement précis sur son travail, et ce, à partir de critères qui lui sont propres et qui sont significatifs pour lui.

Le formateur doit aussi participer à cette analyse et son rôle sera d'aider l'apprenant à réaliser cette étape d'évaluation en acceptant et en faisant accepter les "succès" et les "insuccès" comme des éléments de processus d'apprentissage servant à réajuster et à pousser plus loin le cheminement personnel. Aussi, même si l'apprenant n'a pas atteint l'objectif qu'il s'était fixé dans son plan de formation, il a sûrement atteint un objectif différent et c'est au formateur de lui aider à faire cette découverte. Cette attitude positive face à l'insuccès permet de le valoriser sans porter de jugements erronés.

Comme nous le voyons, l'évaluation des apprentissages demande aux partenaires (formateur et apprenant) de jouer un rôle engagé et actif. Ils sont donc tous les deux responsables de l'évaluation, mais dans des dimensions différentes, et c'est cette responsabilité à l'intérieur de l'évaluation qui permettra à l'apprenant de prendre en charge ses apprentissages et de développer son autonomie.

1.2.2.2. L'évaluation du programme

Comme on l'a mentionné dans le pourquoi de l'évaluation, si on veut améliorer la qualité de notre programme, il faut l'évaluer, il faut vérifier sa pertinence par rapport à ses objectifs, aux besoins de la clientèle et aussi s'interroger par rapport à ses diverses composantes soit,

- le contenu, lequel nécessite une certaine cohérence avec les objectifs du programme,
- la démarche pédagogique en grand groupe par laquelle on pourra évaluer la dynamique du groupe et aussi faire une analyse des étapes de formation,
- la démarche pédagogique en sous-groupe où l'on pourra s'interroger sur la pertinence de la programmation,
- l'intervention avec la famille qui se veut le plus possible axée sur une relation d'aide au support à apporter à la personne adulte handicapée mentalement,
- les rapports avec l'environnement qui doivent permettre à l'apprenant une intégration sociale plus facilitante.

II

LES APPORTS THEORIQUES EXTERIEURS

II - LES APPORTS THEORIQUES EXTERIEURS.

Notre désir d'améliorer nos pratiques évaluatives nous amènent à explorer des apports théoriques susceptibles de les améliorer et de les organiser. Aussi, même si nous savons que ces théories ont souvent été pensées en fonction d'une démarche plutôt scolarisante alors que notre démarche se veut non-scolarisante, nous sommes intéressés à comprendre et à clarifier certains concepts d'évaluation afin de les mettre en rapport avec notre pratique et de voir comment on pourrait y puiser les éléments nécessaires à l'amélioration de notre action pédagogique auprès de la personne adulte handicapée mentalement.

C'est donc pour répondre à ce besoin d'instrumentation que nous nous arrêterons sur une définition générale et une classification de l'évaluation pour ensuite articuler davantage les concepts d'évaluation formative et sommative en rapport avec le processus d'apprentissage.

2.1. Définition générale de l'évaluation

> "D'une façon générale, évaluer signifie porter un jugement sur un phénomène donné, un projet, un travail, un programme, une activité, une idée, etc. L'évaluation consiste à attribuer une valeur positive ou négative à quelque chose".

Cette définition tirée d'un article paru dans la revue "Prospectives" en avril 1977, y est alors complétée par une définition plus spécifique de l'évaluation au plan conceptuel et au plan opérationnel.

2.1.1. L'évaluation au plan conceptuel

Au plan conceptuel, on y précise la nécessité de rattacher certaines caractéristiques au concept d'évaluation. En effet, une évaluation supposerait:

- *L'existence d'un objectif préétabli auquel on reconnaît une valeur certaine.*

  Cet objectif préétabli laisserait alors supposer l'existence préalable d'un programme que l'on veut soumettre à un jugement de valeur. Et ce programme ne trouverait sa raison d'être que dans l'objectif dont il est destiné à promouvoir l'atteinte. En effet, l'objectif représenterait "une destination qu'on veut atteindre et le programme, l'itinéraire qui doit conduire à la destination voulue". (1)

- *La détermination du degré de succès dans la poursuite de cet objectif.*

  L'évaluation devrait permettre de mesurer la distance que l'itinéraire a permis de parcourir, et celle qu'il reste encore à parcourir pour arriver à la destination voulue.

---

(1) Prospectives, La notion d'évaluation, avril 1977

- *Une activité quelconque qui serait l'objet à évaluer.*

  Est-ce qu'on veut évaluer le programme lui-même? l'enseignement? ou encore les apprentissages réalisés? C'est-à-dire, est-ce qu'on veut évaluer l'itinéraire lui-même? les moyens qu'on nous propose pour atteindre la destination? ou encore nos capacités ou habilités personnelles nous permettant d'atteindre la destination voulue?

- *Que l'activité étudiée puisse avoir non seulement les effets positifs souhaités, mais aussi les effets négatifs.*

  Ceci, dans le but d'améliorer une situation déjà existante et, en ce sens, elle impliquerait une visée essentiellement pratique. Il s'agirait alors d'analyser non seulement les moyens à prendre pour arriver à destination mais aussi ceux qui nous empêchent d'y arriver.

2.1.2. <u>L'évaluation au plan opérationnel</u>

Concrètement, l'évaluation chercherait à:

- découvrir dans quelle mesure les objectifs sont atteints,
- déterminer les motifs de succès ou d'insuccès,
- découvrir les principes sous-jacents à l'atteinte des objectifs,

- orienter l'expérimentation de certaines techniques vers une plus grande efficacité,

- poser les fondements en vue d'une recherche ultérieure qui permettrait de déceler les motifs de succès de telle ou telle technique,

- redéfinir des moyens à utiliser en vue d'atteindre les objectifs poursuivis, et ce, à la lumière des résultats obtenus.

2.1.3. Conclusion

En terminant ces quelques notes générales sur la notion d'évaluation, on peut ajouter qu'on fait une étude évaluative chaque fois qu'on cherche une réponse à des questions telles que:

- Quelle valeur réelle possède tel programme?
- Quels sont les effets que nous obtenons grâce à lui?
- Quels sont les apprentissages qu'il permet de réaliser?
- Fonctionne-t-il tel que prévu?
- Y a-t-il concordance entre ses objectifs et l'enseignement donné?

On fait aussi une étude évaluative chaque fois qu'on a recours à divers instruments (questionnaires, formules d'appréciation, guides d'évaluation, etc.) pour établir une comparaison entre les résultats obtenus et les résultats à atteindre.

Enfin, mentionnons que l'évaluation a comme fonction première, de chercher une "meilleure compréhension des activités soumises à l'examen dans le but de les redéfinir en les améliorant". (2)

---

(2) Prospectives, La notion d'évaluation, avril 1977, p. 78

2.2. Classification des types d'évaluation

Dans le texte sur la notion d'évaluation paru dans Prospectives et dont on a parlé plus tôt, on classifie les types d'évaluation,

- selon l'objet à évaluer,
- selon le but de l'évaluation,
- selon l'objectif recherché,
- selon les critères utilisés.

2.2.1. Selon l'objet à évaluer:

Dans le domaine qui nous est propre, c'est-à-dire l'éducation, l'objet à évaluer serait le plus souvent, ou l'apprentissage, ou l'enseignement, ou encore, les programmes. Ils sont, bien sûr, intimement liés mais les problèmes abordés ne seraient pas nécessairement les mêmes selon que l'on évalue l'un ou l'autre.

2.2.2. Selon le but de l'évaluation:

Le type d'évaluation pourrait aussi se définir à partir du but de l'évaluation. En effet,

- l'évaluation des apprentissages consisterait à recueillir les données nécessaires en vue de déterminer si certains changements dans les connaissances, les attitudes ou les habiletés des apprenants ont réellement eu lieu,
- l'évaluation de l'enseignement consisterait à déterminer dans quelle mesure l'enseignement contribue à favoriser l'apprentissage qu'il est censé promouvoir chez les apprenants auxquels il s'adresse,

- l'évaluation du programme consisterait à déterminer s'il permet d'atteindre les objectifs poursuivis ou s'il permet la réalisation des apprentissages souhaités.

2.2.3. Selon l'objectif recherché:

En évaluant, on poursuit un certain objectif. Du point de vue de cet objectif, on pourrait alors distinguer trois types d'évaluation: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative.

2.2.3.1. L'évaluation diagnostique:

Par cette évaluation, on chercherait à déterminer où en sont rendus les apprenants dans leur apprentissage en vue de les insérer dans un groupe de niveau approprié, ou encore en vue de la préparation d'un programme que l'on veut plus adéquat, plus réaliste, plus adapté aux besoins des apprenants et capable de les faire progresser d'une façon cohérente.

2.2.3.2. L'évaluation formative:

L'évaluation formative d'un programme chercherait à recueillir des données permettant aux concepteurs du programme de constater ses déficiences et de les modifier en conséquence en cours de route.

De son côté, l'évaluation formative des apprentissages chercherait à recueillir des données en vue de vérifier la progression des apprentissages pendant un cours et de mieux adapter en cours de route le programme au niveau réel des étudiants. Ce type d'évaluation serait au service de l'apprentissage de l'étudiant.

2.2.3.3. L'évaluation sommative:

L'évaluation sommative permettrait d'apprécier les mérites d'un programme complété et déjà mis en pratique.

L'évaluation sommative des apprentissages quant à elle, permettrait de juger de la valeur des apprentissages réussis et aussi de juger de l'existence de compétences acquises grâce aux apprentissages faits, et, le cas échéant, d'en certifier l'existence à la fin d'un cours ou d'une partie de cours. Cette évaluation se prononcerait sur ce qu'un étudiant a appris au total.

2.2.4. Selon les critères utilisés:

On pourrait parler d'évaluation interne ou externe selon la nature des critères utilisés par celui qui évalue. Ainsi, elle serait interne si on évaluait:

- la définition d'un programme,
- sa cohérence,

- les ressources disponibles,
- les qualifications des enseignants qui l'utilisent,
- etc.

et ceci, indépendamment de l'application réelle du programme et des apprentissages qu'il favorise.

L'évaluation serait externe si on évaluait, par exemple:

- le contexte dans lequel s'inscrit le programme,
- les influences qui viennent renforcir ou amenuiser son succès,
- l'analyse des résultats de sa mise en oeuvre,
- etc.

2.2.5. Conclusion:

Cette classification des types d'évaluation a été explicitée dans le but de préciser davantage ce que l'on entend par évaluation, et ainsi, de mieux saisir et de mieux comprendre ce concept parfois obscur.

2.3. Définition de certains termes connexes

Suite à la définition et à la classification des types d'évaluation, il nous paraît nécessaire de définir certains termes qui sont connexes à l'évaluation et qui prêtent parfois à confusion. Ainsi, qu'en est-il des termes évaluation critériée et normative? évaluation continue? notation? autonotation et auto-évaluation?

Les définitions qui suivent ont été prises dans un document de l'Université de Montréal, présenté par France Fontaine. (3)

2.3.1. Evaluation normative et évaluation critériée:

Ces termes se distinguent des autres termes (formatif, sommatif), en ce sens qu'ils sont deux cadres de référence ou encore deux façons de porter un jugement de valeur.

Ainsi, si l'évaluation vise à situer la position d'un objet dans sa catégorie, par exemple, en comparant le rendement d'un apprenant à celui des autres apprenants de son groupe, il s'agit d'une évaluation normative.

L'évaluation qui vise à déterminer si l'objet est satisfaisant par rapport à un critère, par exemple, lorsqu'on se demande si un étudiant a atteint tel objectif d'apprentissage, s'il est apte à un apprentissage subséquent et ce, indépendamment de la réussite des autres apprenants de son groupe, il s'agit alors d'une évaluation critériée.

---

(3) FONTAINE, France, Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique Université de Montréal, 1979

2.3.2. Evaluation continue:

Il ne faut pas confondre, comme cela se produit souvent, l'évaluation dite "continue" et l'évaluation formative. Cette dernière vise à améliorer tout en permettant un retour en arrière lorsque des corrections s'imposent tandis que l'évaluation "continue" est une évaluation sommative cumulative; elle ne permet pas de retour en arrière.

2.3.3. Notation:

La notation est l'utilisation d'un symbole numérique (50%, 70%, 80%...) ou littéral (A,B,C...) indiquant le rendement académique d'un apprenant.

2.3.4. Autonotation et auto-évaluation:

Par l'autonotation, l'apprenant s'attribue une note qu'il juge la plus conforme à son rendement, tandis que l'auto-évaluation tend à développer chez l'apprenant certaines capacités à s'évaluer en utilisant des critères définis préalablement. Ces critères peuvent être communs à tous ou personnels et ils ne doivent pas restreindre l'originalité et la créativité.

2.3.5. Conclusion:

Ce tour d'horizon d'un certain nombre de termes connexes à l'évaluation pourra servir de cadre de référence dans la poursuite de notre recherche et permettra de reviser certaines appellations parfois "inexactes".

2.4. Les modèles d'évaluation sommative et formative

Les concepts de base de l'évaluation ayant été définis, il s'agit maintenant d'articuler davantage les deux principaux modèles soit, l'évaluation sommative et formative, afin d'en mieux connaître les caractéristiques, les problèmes et les éléments de solution.(4)

2.4.1. L'évaluation sommative:

L'évaluation sommative se situe après que l'apprentissage soit terminé et vise à produire une note ou un certificat sans qu'une intervention pédagogique soit encore possible.

2.4.1.1. Ses caractéristiques:

- Elle se situe à la fin de la période consacrée à l'enseignement-apprentissage.
- Elle a pour but de déterminer si un apprenant a réussi ou non et souvent par comparaison avec ses pairs (évaluation normative).
- Elle veut assurer un traitement égal à tous.
- Elle est nécessairement formelle: les règles en sont bien établies.
- Elle ne porte que sur un échantillon des objectifs du cours, soit ceux jugés les plus importants.

---

(4) Cette distinction entre les modèles formatif et sommatif est tirée d'un texte écrit par France Fontaine dans le document "Dossier sur l'évaluation de l'Université de Montréal, 1979, p. 17

- Elle a peu de conséquences sur la planification d'un cours.

- Elle favorise les questions qui discriminent le plus, car elle veut comparer les apprenants.

2.4.1.2. Quelques problèmes:

- Les instruments de mesure ne mesurent pas tout ce qui devrait être mesuré et ne sont ni précis, ni stables, ni objectifs.

- On analyse rarement les résultats des examens.

- On a peu de moyens pour vérifier ce que les étudiants ont réellement retenu.

- L'évaluation porte sur un échantillon de points plus ou moins représentatifs de l'ensemble des objectifs que devrait maîtriser l'apprenant.

- On accorde une importance absolue à des instruments de mesure plus ou moins bien construits (Ex.: 60% réussite, 59% échec).

- L'échec ou la réussite dépend de la distribution des notes plutôt que de la compétence réelle face aux objectifs du cours.

- L'étudiant travaille souvent en fonction de la note.

- L'anxiété en période d'examen diminue la fiabilité des résultats.

- Les difficultés d'apprentissage sont identifiées au moment où il est trop tard pour apporter des corrections.

- L'apprenant n'a pu apprendre à développer des critères pour s'auto-évaluer correctement.

2.4.1.3. Eléments de solution:

Il n'y a pas de pistes de solution pour l'ensemble des problèmes car, certains sont inhérents à cette forme d'évaluation. Cependant, il serait possible:

- de mieux identifier les objectifs,

- de choisir un échantillon d'objectifs plus représentatifs,

- de constituer une banque de questions ou d'examens avec l'aide de spécialistes,

- d'expérimenter et d'analyser les questionnaires afin d'obtenir des instruments plus valides et plus fidèles,

- de vérifier par des études longitudinales ce que les étudiants ont retenu du cours.

- de situer l'apprentissage de l'apprenant par rapport aux objectifs plutôt que de comparer l'apprenant aux autres (évaluation critériée),

- de communiquer à l'apprenant les intentions pédagogiques du formateur, en indiquant les objectifs prioritaires, et ceci, afin que l'apprenant soit moins tenté de deviner les questions et soit moins anxieux à l'examen.

2.4.2. L'évaluation formative:

L'évaluation formative s'appuie sur deux principes dérivés des théories de l'apprentissage:

> "Lorsque les notions préalables à un cours sont acquises par l'étudiant, alors il peut arriver à maîtriser les objectifs de ce cours pourvu qu'on lui en laisse le temps: ce qui distingue les étudiants, c'est leur rythme d'apprentissage". (5)

> "Plus tôt l'étudiant sait s'il maîtrise ou non un objectif, plus son apprentissage est facilité; qu'il s'agisse de renforcement ou de corrections à apporter par d'autres activités d'apprentissage, il faut tarder le moins possible à l'informer sur ses succès et ses erreurs". (6)

2.4.2.1. Ses caractéristiques:

- Elle est en elle-même une activité d'apprentissage.

---

(5) DULUDE, Jean, FONTAINE, France, Evaluation de l'apprentissage, Service pédagogique, Université de Montréal, déc. 1974, p. 7

(6) Idem.

- Elle fournit un feedback à l'étudiant et suggère les activités d'apprentissage nécessaires.

- Elle se fait en fonction d'objectifs spécifiques.

- Elle porte sur des petites parties de matière afin de revenir en arrière très vite si nécessaire.

- Elle demande que tout objectif soit vérifié afin de dépister les problèmes d'apprentissage.

- Elle est transparente: les étudiants savent ce que l'on attend d'eux.

- Elle conduit à l'individualisation de l'enseignement et au respect du rythme d'apprentissage.

- Elle entraîne une modification du rôle du formateur qui devient un guide plutôt qu'un dispensateur de connaissances.

- Elle n'est pas nécessairement formelle et elle ne nécessite pas d'instruments aussi objectifs que l'évaluation sommative.

- Elle exige une planification de cours plus poussée.

2.4.2.2. Quelques problèmes:

- Il faut que tout soit planifié à l'avance et soit cohérent avec les buts fixés.

- Il faut faire preuve de créativité pour le "design" du cours comme pour les instruments.

- Il est difficile de faire accepter à certains étudiants cette nouvelle formule d'évaluation.

- Certains formateurs éprouvent de grandes difficultés dans cette modification de leur rôle.

- Certains étudiants sont portés à reporter à plus tard leur travail préférant répondre aux exigences de leurs autres cours.

- Il est difficile de maintenir une certaine cohérence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

- A cause des sessions de quinze semaines, il y a souvent restriction du rythme d'apprentissage à ce quinze semaines.

- Ce type d'évaluation demande beacoup de travail de la part du formateur.

2.4.2.3. Eléments de solution:

- Bien planifier la préparation du cours: objectifs, activités d'apprentissage, matériel, système d'évaluation, banque de questions, modalités organisationnelles, système de mise à jour des dossiers des étudiants, système de notation cohérent, etc.

- Prévenir l'insécurité de l'apprenant en lui exposant clairement les buts d'une telle démarche.

- Le formateur devra s'interroger à savoir s'il peut jouer ce nouveau rôle et s'il l'accepte.

- On devra trouver des moyens pour prévenir les départs trop lents ou les ralentissements.

- Il est possible de faire un compromis entre les deux systèmes d'évaluation comme par exemple, noter l'atteinte de certains objectifs.

- L'apprenant devrait pouvoir compléter dans un deuxième semestre les objectifs non atteints sans avoir à recommencer l'apprentissage des objectifs déjà atteints.

- Il est plus facile de mettre sur pied un tel système d'évaluation en subdivisant les tâches entre les membres d'une équipe de formateurs donnant le même cours.

2.4.3. Conclusion

L'évaluation sommative et l'évaluation formative répondent à des fins différentes. Il ne s'agit pas de vanter l'un par rapport à l'autre, mais plutôt de bien choisir le système d'évaluation qui répond le mieux aux besoins identifiés.

Ces modèles d'évaluation sommative et formative que l'on a explicité surtout en rapport avec l'apprentissage peuvent aussi s'appliquer à l'évaluation de l'enseignement donné par un formateur et à l'évaluation d'un programme de cours.

III

LES LIENS ENTRE LA THEORIE ET NOTRE MODELE D'INTERVENTION.

III - LES LIENS ENTRE LA THEORIE ET NOTRE MODELE D'INTERVENTION

L'exploration de certaines théories évaluatives nous a permis non seulement de nous sensibiliser au concept même de l'évaluation, mais nous a aussi fourni un aperçu des rôles possibles de l'évaluation formative et sommative.

Comment alors ces informations théoriques peuvent-elles nous être aidantes?

C'est pour répondre à cette question que nous préciserons d'abord les liens qui existent entre les concepts théoriques et l'action que l'on pose pour ensuite identifier les éléments qui pourraient y être transférables.

3.1. Notre modèle d'intervention versus les modèles d'évaluation formative et sommative.

Il s'agit ici d'identifier en quoi les modèles d'évaluation formative et sommative ont un certain rapport avec notre modèle d'intervention c'est-à-dire, en quoi notre philosophie éducative, notre structure organisationnelle, de même que notre organisation pédagogique se rallient à l'un ou l'autre de ces modèles.

3.1.1. Philosophie éducative:

Notre philosophie éducative considère la personne adulte handicapée mentalement comme un apprenant adulte en quête d'autonomie. Nous mettons le focus sur la personne en apprentissage tout en respectant son rythme.

Notre philosophie éducative voit le formateur comme un formateur-aidant dont le rôle est d'établir une relation d'aide à l'apprentissage avec l'apprenant.

Notre philosophie éducative a comme objectif le processus d'apprentissage lui-même c'est-à-dire, qu'on tente de créer des conditions d'apprentissage mettant les personnes adultes handicapées mentalement dans des situations pouvant provoquer des changements.

Notre philosophie éducative est donc en accord avec l'évaluation formative, en ce sens que cette dernière fait de l'évaluation, une activité d'apprentissage, qu'elle respecte le rythme d'apprentissage, qu'elle permet des retours en arrière et qu'elle modifie le rôle du formateur en un rôle de guide.

Notre philosophie éducative ne saurait par contre, se rallier entièrement à l'évaluation sommative puisqu'elle considère qu'une mesure quantitative ne saurait rendre compte du cheminement de l'apprenant. En effet, l'évaluation sommative ne permet d'évaluer qu'une faible partie des apprentissages. De plus, les acquisitions qui se mesurent quantitativement ne sont pas nécessairement les plus importantes dans l'apprentissage. Enfin, l'évaluation sommative ne tient pas compte du processus qui sous-tend la connaissance.

3.1.2. Structure organisationnelle:

Notre structure organisationnelle comprend huit étapes:

- la préparation,
- le contrat,
- l'étape de l'apprivoisement,
- le plan de formation,
- l'étape du développement,
- l'étape du transfert,
- l'évaluation,
- le retour et perspectives,

et elle prévoit des moments d'évaluation quotidienne qui, comme le veut l'évaluation formative, permet des réajustements au fur et à mesure.

De plus, notre structure organisationnelle prévoit une phase finale d'évaluation qui pourrait être une évaluation sommative puisqu'elle permet d'établir un bilan des apprentissages en confrontant les apprentissages faits en fonction des objectifs poursuivis par le programme.

3.1.3. Organisation pédagogique:

Notre programme de formation à l'autonomie pour la personne adulte handicapée mentalement se veut un lieu de prise en charge en mettant en place des conditions qui y sont favorables. Ainsi, l'apprenant devient responsable de ses apprentissages, il identifie ses besoins et cherche à y répondre avec l'aide du formateur qui devient un facilitateur.

Notre programme se rapproche donc de l'évaluation formative, laquelle propose une démarche évaluative favorisant l'autonomie de l'apprenant, soit une démarche d'auto-évaluation. De plus, l'évaluation formative favorise les corrections à apporter en suggérant d'autres activités d'apprentissage.

Par contre, l'évaluation sommative a peu d'influence, peu de conséquence sur l'organisation pédagogique, sur la planification d'un cours puisqu'elle se situe en fin de période et qu'elle identifie les difficultés d'apprentissage au moment où il est trop tard pour apporter des corrections. Elle pourrait cependant, servir à modifier un programme à réexpérimenter.

3.2. Eléments transférables:

Comme on peut le constater, il y a conformité entre certaines caractéristiques des évaluations formative et sommative et certaines caractéristiques inhérentes à notre programme de formation à l'autonomie pour la personne adulte handicapée mentalement. C'est donc dire que certains éléments théoriques relatifs à l'évaluation pourraient être transférables à l'intérieur de notre démarche éducative.

Le tableau qui suit tente à partir de certaines questions, d'imaginer différentes possibilités d'application des évaluations sommative et formative à l'intérieur de l'évaluation possible de notre programme et des apprentissages inhérents.

EVALUATION FORMATIVE		
	EVALUATION DU PROGRAMME	EVALUATION DES APPRENTISSAGES
Pourquoi évaluer?	. Améliorer la qualité du programme en cours de route. . Pour constater les déficiences du programme et les corriger au fur et à mesure.	. Améliorer l'apprentissage. . Vérifier le cheminement de l'apprenant. . Identifier les problèmes d'apprentissage de l'apprenant. . Suggérer des activités d'apprentissage susceptibles d'apporter les corrections nécessaires.
Quoi évaluer?	. La pertinence des méthodes pédagogiques utilisées. . L'organisation des cours. . Les progrès de l'apprenant en ce qui a trait aux objectifs du programme.	. Les connaissances. . L'acquisition d'habilités. . Les changements d'attitudes. . L'atteinte des objectifs à court terme du plan de formation.
Comment évaluer?	. Une évaluation centrée sur l'amélioration du programme. . Une démarche d'évaluation qui utilise plusieurs sources d'informations (apprenants, formateur, conseiller pédagogique).	. Une évaluation centrée sur l'apprenant et sur son processus d'apprentissage. . Une démarche évaluative qui favorise l'autonomie (auto-évaluation).
Quand évaluer?	. A la mi-étape, si on veut améliorer l'enseignement et faire les modifications nécessaires.	. Lors du processus de développement de l'habilité, c'est-à-dire de façon continue afin de revenir en arrière très vite si nécessaire.

EVALUATION SOMMATIVE		
	EVALUATION DU PROGRAMME	EVALUATION DES APPRENTISSAGES
Pourquoi évaluer?	. Vérifier si les objectifs du programme sont atteints. . Apprécier les mérites d'un programme déjà expérimenté.	. Etablir le bilan des apprentissages réussis . Juger de l'existence de compétences acquises.
Quoi évaluer?	. La pertinence du programme par rapport aux besoins de la clientèle, aux objectifs du programme. . L'agencement des différentes composantes du programme. . La qualité ou l'utilité des méthodes utilisées pour évaluer les apprentissages des étudiants.	. Le degré de maîtrise d'une habileté.
Comment évaluer?	. Une évaluation normative qui quantifie l'atteinte des objectifs du programme et qui utilise des instruments formels, valables et bien construits.	. Une évaluation centrée sur les changements intervenus chez les apprenants à la suite d'un apprentissage donc, une évaluation critériée.
Quand évaluer?	. A la fin de la démarche complète.	. A la fin du développement d'une habileté, possiblement à la mi-étape et en fin d'étape.

3.3. Conclusion

Ce dernier chapitre nous a permis de constater qu'il y a non seulement des liens certains entre notre modèle d'intervention et les modèles d'évaluation sommative et formative, mais aussi, qu'il y a des possibilités d'utilisation d'un certain nombre de concepts théoriques en vue d'améliorer nos pratiques évaluatives.

Ainsi, dans une recherche ultérieure, les informations recueillies sur les caractéristiques, les problèmes et les éléments de solution des évaluations sommative et formative pourraient être pour nous une première grille de questionnement puisque nous y percevons des éléments compatibles avec notre action.

Cependant, même si cette recherche exploratoire se veut soucieuse d'apporter à l'intervenant le plus d'éclairage possible sur le concept d'évaluation, il reste évident que ces pistes théoriques pourraient être exploitées plus à fond pour être davantage aidantes dans l'élaboration possible d'un modèle d'évaluation qui témoignerait du cheminement d'apprentissage de l'apprenant.

Egalement, comme dans notre modèle pédagogique, les familles sont à la fois aidées et aidantes, nous aimerions être capable de mieux évaluer la démarche d'apprentissage des milieux familiaux à la fois comme apprenant et à la fois comme support à l'apprentissage d'un autre apprenant, leur jeune adulte handicapé mentalement.

IV

PROPOSITION D'UNE DEMARCHE D'EVALUATION.

IV - PROPOSITION D'UNE DEMARCHE D'EVALUATION

Dans l'éventualité où il serait possible de pousser plus à fond cette recherche et d'élaborer un modèle d'évaluation adaptable et adapté à la personne adulte handicapée mentalement, il serait aidant de suivre une certaine méthodologie et prévenir ainsi les difficultés inhérentes à certaines étapes de la formation d'un plan d'évaluation.

A cet effet, nous présentons ci-dessous, une démarche susceptible d'être aidante dans l'élaboration d'un plan d'évaluation.

Cette démarche s'est inspirée d'une théorie avancée par France Fontaine (7) qui spécifie qu'il faut établir une politique d'évaluation et préciser certaines procédures avant d'expérimenter le processus établi.

4.1. Etablissement d'une politique d'évaluation

L'établissement d'une politique d'évaluation consisterait à considérer certaines questions telles que:

- Pourquoi évaluer?

  La réponse à cette question déterminerait le choix à faire quant à l'objet d'évaluation, aux instruments d'évaluation et à l'utilisation que l'on fera des résultats.

---

(7) FONTAINE, France, Démarche pour évaluer l'enseignement, Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, p. 52

- Qui participe à l'élaboration du plan d'évaluation?

  Cette question consisterait à se demander qui, des formateurs, des apprenants, des autorités ou des professionnels de l'évaluation, élaboreront la politique d'évaluation et participeront à la mise en route et à la révision du plan d'évaluation.

- Que fera-t-on des résultats de l'évaluation?

  Il s'agirait alors de préciser à qui on remettra les résultats de l'évaluation et quelle utilisation on en fera. On déterminerait alors la ou les personnes qui évalueront c'est-à-dire qui porteront le jugement après avoir examiné les données recueillies. Les résultats devraient alors être interprétés en fonction des buts de l'évaluation.

4.2. Procédures d'un plan d'évaluation

Après avoir décidé d'une politique d'évaluation, on déterminerait les procédures du plan d'évaluation. Cette opération pourrait s'effectuer en suivant les étapes suivantes:

1 ère étape: Déterminer l'objet d'évaluation:

Ce qu'on chercherait à évaluer afin d'atteindre le but visé par l'évaluation pourrait être:

- la pertinence d'un cours et de son contenu par rapport à l'ensemble d'un programme de formation,
- la pertinence d'un programme par rapport aux besoins de la clientèle, aux objectifs de ce programme et l'agencement de ses diverses composantes.

2e étape: Préciser les objectifs du programme à évaluer:

On ne pourrait évaluer la pertinence d'objectifs qui n'ont pas été clairement précisés.

3e étape: Identifier les sources d'information:

Les instruments d'information seraient différents selon qu'ils s'adresseraient aux apprenants, aux formateurs ou autres.

L'évaluation d'un programme pourrait s'adresser aux apprenants qui sont souvent les plus qualifiés pour évaluer par exemple, l'enseignement, puisque ce sont eux qui sont le plus souvent en contact avec les formateurs.

D'autre part, le formateur pourrait s'auto-évaluer et comparer ses données avec celles des apprenants.

En plus de vérifier l'enseignement donné, l'évaluation d'un programme pourrait vérifier si ses composantes sont bien agencées et si les conditions matérielles sont appropriées.

4e étape: Faire le choix des instruments d'évaluation:

Quel type d'instrument serait le plus satisfaisant?

- le questionnaire:

Il faudrait alors choisir entre un questionnaire à questions fermées et un questionnaire à questions ouvertes.

Un questionnaire à questions fermées est un questionnaire composé d'énoncés suivis d'un choix de réponses. Ce questionnaire est avantageux lorsque l'on veut que tous se prononcent sur le même point. Il permet une compilation et une analyse des

réponses dans un court laps de temps. Cependant, la rédaction de tels énoncés demande la participation de spécialistes qui verront à ce que l'information recueillie puisse être utilisable. De plus, ce genre de questions n'assure pas toujours l'objectivité puisque l'on demande à l'apprenant de juger plutôt que de décrire.

D'autre part, un questionnaire à questions ouvertes est un questionnaire dans lequel aucune réponse n'est suggérée. Les questions sont globales et favorisent la libre expression des répondants. Cependant, ces questions sont plus difficiles à analyser puisque tous les apprenants ne se prononcent pas sur les mêmes points et on ne peut alors se prononcer sur l'importance des problèmes identifiés.

- les entrevues individuelles ou de groupe:

Ce deuxième instrument est assez fréquemment utilisé. Les entrevues peuvent faciliter l'identification de problèmes insoupçonnés et peuvent permettre d'en cerner les causes. Les entrevues individuelles pourraient alors être utilisées par exemple pour

. connaître les raisons d'un grand nombre d'abandon,
. déterminer les causes d'un climat malsain,
. etc.

Dans les entrevues individuelles, les répondants ne sont pas influencés par les autres. Cependant, ces entrevues peuvent être coûteuses au point de vue temps.

Les entrevues de groupe de leur côté, pourraient être utilisées pour évaluer un cours, un programme, etc. Elles faciliteraient le dialogue entre les divers intéressés et permettraient d'obtenir immédiatement du "feedback". Ces entrevues demanderaient une certaine structuration afin de vérifier des points précis et de soumettre à la critique l'analyse des données.

5e étape: Faire le choix des critères d'évaluation:

Ce choix s'imposerait lorsqu'on utilise des instruments structurés. Ils seraient l'explication de l'objet à évaluer et pourraient servir à formuler des questions ou des énoncés. Ainsi, si l'on voulait évaluer un cours, on pourrait identifier les critères suivants:

- bien organisé et structuré,
- objectifs clairement définis,
- objectifs réalistes,
- utilisation de méthodes adéquates,
- évaluation juste,
- applications concrètes,
- travaux à faire: quantité, pertinence, etc.
- participation des apprenants,
- "feedback" adéquat,
- etc.

Le choix des critères pourrait dépendre du but de l'évaluation, de l'objet mesuré ou encore, de la source d'information. Ainsi, si l'apprenant sert de source d'information, il faudrait que ce soit des critères qu'il puisse juger à partir de sa capacité d'observation. Le choix des critères devrait donc s'adapter à diverses modalités.

6e étape: Construire ou choisir des instruments:

La construction d'instruments serait parfois préférable à l'utilisation d'instruments déjà construits et ceci, parce qu'elle susciterait la participation de tous les intéressés, qu'elle ferait croître la motivation, qu'elle sensibiliserait à la pédagogie et qu'elle permettrait d'obtenir des instruments mieux adaptés aux besoins.

Plusieurs instruments pourraient être utilisés pour évaluer un même objet. Il s'agirait alors de construire un instrument composé d'un tronc commun et de parties qui seraient détachables selon les composantes à évaluer ou encore, selon les sources d'information.

De plus, il est important de souligner qu'on ne s'improvise pas constructeur d'instruments d'évaluation ou rédacteur de questions. La consulta-

tion d'un spécialiste permettrait d'éviter de nombreuses erreurs.

Enfin, après la construction, il faudrait pré-expérimenter les instruments afin de vérifier si les réponsants comprennent bien les questions, si elles sont trop ou pas assez nombreuses, si la présentation visuelle est adéquate, si le temps d'administration est suffisant et si les directives de l'instrument sont pertinentes.

7e étape: Fixer les modalités:

Il s'agirait alors de préciser les modalités d'administration de l'instrument d'évaluation:

- Quelle doit être la fréquence de cette évaluation?
- A quel moment l'évaluation doit-elle avoir lieu pour être efficace?
- Dans quelles conditions administrera-t-on les instruments?
- L'évaluation doit-elle être obligatoire?
- Est-ce que l'anonymat des répondants sera assuré?
- Est-ce que d'autres variables seront considérés? (âge, sexe, etc.)
- Par qui l'instrument doit-il être administré?
- Est-ce qu'on a pris tous les moyens possibles pour déceler les problèmes?

8e étape: Prévoir la présentation des résultats:

Il faudrait alors penser au type de résultats à présenter et à la façon de les présenter.

Le choix des statistiques à présenter dépendrait alors du but de l'évaluation.

9e étape: Evaluer les coûts du plan d'évaluation:

Enfin, comme dernière étape, il faudrait essayer d'évaluer le temps et les sommes nécessaires à l'administration des instruments d'évaluation: matériel requis, salaire, etc.

4.3. Expérimentation et suites

Après avoir élaboré une politique d'évaluation et après avoir déterminer les procédures du plan d'évaluation, il resterait à:

- expérimenter, c'est-à-dire procéder à l'évaluation du programme au moyen des instruments élaborés à cette fin,
- analyser les résultats, c'est-à-dire compiler et analyser les données recueillies lors de l'application du plan d'évaluation,
- évaluer le programme d'enseignement, c'est-à-dire poser un jugement,
- évaluer le processus d'évaluation, c'est-à-dire vérifier s'il est adéquat ou si on doit le modifier.

Mentionnons enfin que la présentation de cette démarche vise avant tout à proposer un plan possible d'évaluation et à en prévenir certaines difficultés. C'est un processus général qui est indépendant du but de l'évaluation ou encore du type d'instrument choisi.

CONCLUSION

CONCLUSION

Ce document ne prétend pas répondre à tous nos questionnements relatifs à l'évaluation. Il se veut un document exploratoire visant à aller voir du côté de l'évaluation s'il n'y aurait pas des éléments compatibles pouvant nous aider dans notre désir d'évaluer judicieusement les différentes démarches de formation mises sur pied.

C'est pourquoi, nous avons d'abord tenu à préciser en quoi consistait nos pratiques évaluatives pour ensuite tenter d'explorer l'univers parfois abstrait de l'évaluation. De ces notions, on en a déduit certains liens connexes à notre modèle d'intervention pour ensuite tenter d'en extraire les éléments théoriques les plus appropriés à notre démarche éducative.

Cette réflexion et cette exploration se veulent donc un premier geste dans notre désir d'améliorer notre processus d'évaluation à l'intérieur de notre programme de formation à l'autonomie pour la personne handicapée mentalement. En effet, cette ouverture aux concepts d'évaluation de même qu'une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des procédures d'un plan d'évaluation pourront servir de point de départ dans l'élaboration d'un modèle d'évaluation adaptable et adapté à notre pratique et aussi dans l'élaboration d'instruments susceptibles de faciliter notre intervention auprès de la personne adulte handicapée mentalement.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- FONTAINE, France, Dossier sur l'évaluation, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

- PROSPECTIVES, La notion d'évaluation, avril 1977.

- M.E.Q. Français, langue maternelle, Séances d'information.

- ECOLE COOPERATIVE, l'enseignement individualisé informel, octobre 1973.